

**DOSSIÊ: EDUCAÇÃO AUTORAL E DIREITOS HUMANOS: QUALIDADE POLÍTICA, CRÍTICA E SOCIAL FUNDAMENTADA NOS ESTUDOS DE PEDRO DEMO**

**CORPOS CONTROLADOS, MENTES CONTROLADAS: APRENDIZAGEM INADEQUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO**

**CONTROLLED BODIES, CONTROLLED MINDS: INADEQUATE LEARNING FOR LITERACY**

Luciana Nogueira da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é problematizar as práticas educacionais direcionadas ao processo de alfabetização que desconsideram a autoria da criança em um contexto escolar que prioriza o controle dos corpos em detrimento ao desenvolvimento da alfabetização na perspectiva autoral. Tal percurso passa pela necessidade de compreender as habilidades apontadas como necessárias para que uma criança possa ser considerada alfabetizada. As discussões aqui propostas são embasadas na teoria da autoria da aprendizagem de Pedro Demo (2015), necessária para pensar a alfabetização na perspectiva autoral, e na teoria da docilização e controle dos corpos de Michel Foucault (1999), que, no contexto desta pesquisa, fundamenta a alfabetização domesticadora e gera, por sua vez, uma aprendizagem inadequada. Ainda como aportes teóricos que embasam o desenvolvimento deste trabalho, é importante citar as pesquisas de Demo (2018); Freire (1979); Franco; Martins (2021); Marsiglia (2011); Magda Soares (2003); Nóvoa (2022). A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, fundamentada por Demo (2001; 2011); Oliveira (2008); Bogdan e Biklen (1994), e adota a observação participante (Yin, 2001) como método. Os resultados indicam que a escola, como está organizada, não favorece a autoria do aluno e, por isso, precisa ser recriada tendo em vista o objetivo de alfabetizar de forma autoral.

**Palavras-chave:** alfabetização; aprendizagem autoral; escola; controle.

**ABSTRACT:** *The objective of this work is to problematize educational practices aimed at the literacy process that disregard child authorship in a school context that prioritizes the control of bodies to the detriment of literacy development from an authorial perspective. This path involves the need to understand the skills identified as necessary for a child to be considered literate. The discussions proposed here are based on the theory of authorship of learning by Pedro Demo (2015), necessary to think about literacy from an authorial perspective, and on the theory of docilization and control of bodies by Michel Foucault (1999), which in the context of this research underlies the domesticates literacy and in turn generates inadequate learning. Still as a theoretical contribution that supports the development of this work, it is important to mention the research by Demo (2018); Freire (1979); Franco; Martins (2021); Marsiglia (2011); Magda Soares (2003); Nóvoa (2022). The methodology used is a qualitative approach based on Demo (2001); (2011); Oliveira (2008); Bogdan and Biklen (1994) and adopts participant observation (Yin, 2001) as a method. The results indicate that the school as it is organized does not favor student authorship and therefore needs to be recreated with the objective of teaching literacy in an authorial way.*

**Keywords:** literacy; authorial learning; school; control.

1. Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB)  
Universidade de Brasília (UnB)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8846205287172888>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2089-9491>  
E-mail: [luciana.professora.educ@gmail.com](mailto:luciana.professora.educ@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

*E consertava-nos furiosamente a pronúncia, obediente a vírgulas e pontos, forçava-nos a repetir uma frase dez vezes, punha notas baixas nas escritas, rasgando o papel, farejava as contas até que o erro surgia e se publicava com estridência arrepiada. Nesse policiamento súbito acuávamos — e as folhas virgens endureciam (Ramos, 1981, p. 190).*

A rotina escolar descrita nas linhas de Graciliano Ramos em sua obra *Infância*, nos apresenta um contexto escolar temeroso, que mais se aproxima a um sistema prisional, sob a jurisdição de um policiamento, do que de uma instituição escolar. O enredo literário parece bem distante da realidade contemporânea, retratando um comportamento do início do século passado passível de reprovação. No entanto, ainda está mais presente em nossas aulas do que imaginamos. Agora mais disfarçado, provavelmente com menos gritos e menos violência física, mas ainda presente por meio de recompensas, ameaças veladas, treinamentos sistemáticos, orientações incisivas e disciplinadoras.

A proposta deste trabalho é discutir as práticas educacionais que, na sala de aula, desestimulam a autoria no processo de alfabetização. Ações pedagógicas que impedem, desde o início da vida estudantil, que as crianças sejam encorajadas, apoiadas e orientadas a produzir textos próprios. Nessas condições, a partir das discussões apresentadas, defende-se a necessidade de que a escola seja “recriada”, porque a forma como está organizada, em suas práticas curriculares, tempos e espaços, faz com que o fim da educação seja domesticar e não criar condições para a aprendizagem autoral, para a produção textual e a criação. Ainda em termos metodológicos, frisa-se que este artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, respaldada pelas teorias de Pedro Demo sobre a autoria da aprendizagem (Demo, 2011; 2015; 2018) e de Michel Foucault acerca da docilização e controle dos corpos (Foucault, 1999). A estratégia metodológica adotada foi a observação participante, conforme delineada por Yin (2001), que proporcionou à pesquisadora uma imersão crítica no contexto escolar do 3º ano do Ensino Fundamental, no qual atua como docente. A escolha desse método se justifica pela sua capacidade de captar as sutilezas e complexidades inerentes ao processo de alfabetização, permitindo uma análise contextualizada das práticas pedagógicas, em consonância com as orientações de Bogdan e Biklen (1994) sobre a importância de compreender as ações no ambiente em que ocorrem. A pesquisa qualitativa seguiu o princípio da interpretação e reinterpretação dos dados, conforme sugerido por Demo (2011), visando desvelar as camadas mais profundas das interações e dinâmicas observadas em sala de aula, bem como a estrutura curricular vigente. O processo de coleta de dados envolveu a observação direta das atividades educacionais, complementada pela análise

crítica de documentos pedagógicos e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). A triangulação desses dados, em conjunto com a fundamentação teórica, possibilitou a construção de uma narrativa crítica, que ultrapassa a mera descrição das práticas de alfabetização, promovendo uma problematização profunda sobre a necessidade de uma reforma educacional que fomente a autoria e a criatividade dos estudantes.

A pesquisa observação participante foi utilizada como metodologia para o desenvolvimento deste trabalho. Segundo Yin (2001, p. 116), trata-se de uma modalidade de observação em que o pesquisador não é apenas um observador passivo, assume “uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados”. Em concordância com o papel do observador participante, a autora deste trabalho desenvolve esta pesquisa vinculada ao doutorado do Programa de pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília.

O artigo é estruturado em quatro eixos interrelacionados que exploram criticamente as práticas de alfabetização no contexto escolar, propondo uma reflexão profunda sobre a necessidade de mudanças na forma como a educação é concebida e aplicada. No primeiro eixo, “**Aprendizagem adequada para a alfabetização**”, discute-se a importância de compreender as habilidades necessárias para uma alfabetização eficaz, examinando as diretrizes educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular. O eixo revela as inconsistências e lacunas presentes nessas políticas, que dificultam a criação de um consenso sobre quando e como a alfabetização deve ser concluída, apontando a necessidade de uma abordagem que ultrapasse a simples decodificação de textos e promova a verdadeira compreensão e produção autoral.

No segundo eixo, “**O controle dos corpos que controlam as mentes**”, a discussão avança para uma crítica das práticas disciplinares que prevalecem nas escolas. Por meio do referencial teórico de Michel Foucault, o artigo expõe como essas práticas não apenas disciplinam os corpos, mas também limitam a criatividade e a autonomia intelectual dos alunos, moldando mentes obedientes e submissas ao invés de formadoras de pensamento crítico. As atividades pedagógicas são analisadas como mecanismos de controle que reduzem a capacidade dos estudantes de desenvolverem respostas originais e autorais, reforçando a repetição mecânica e a conformidade.

O terceiro eixo, “**A alfabetização que não cria, só copia**”, aprofunda a análise das práticas educacionais que se concentram na memorização e na reprodução, em detrimento da criação e da autoria. O artigo argumenta que uma alfabetização centrada na cópia impede o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, formando alunos que, ao longo de sua trajetória

educacional, tornam-se incapazes de produzir textos próprios e inovadores. Essa abordagem é contrastada com a necessidade de uma alfabetização que não apenas ensine a ler e escrever, mas que também incentive a elaboração de ideias originais e a expressão autoral desde os primeiros anos escolares.

Finalmente, o quarto eixo, "**A recriação da escola: por uma escola que alfabetize de forma autoral**", propõe uma reestruturação radical da escola, tanto em termos físicos quanto pedagógicos. O artigo defende que a escola precisa se transformar em um espaço que favoreça a autoria e a produção criativa, superando o modelo tradicional que enfatiza a obediência e a memorização. Essa transformação requer uma mudança profunda na organização do tempo e do espaço escolar, bem como nas práticas de ensino, com o objetivo de criar um ambiente que realmente promova o aprendizado significativo e o desenvolvimento pleno dos alunos como autores de seu próprio conhecimento. A escola deve ser reimaginada como um lugar onde a alfabetização autoral não é apenas um ideal, mas uma realidade cotidiana.

## APRENDIZAGEM ADEQUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização parece ser a menina dos olhos da educação. A sua importância para o desenvolvimento do cidadão é indiscutível. A necessidade de uma formação adequada para o professor, de modo que ele se torne, de fato, um alfabetizador, e a urgência que a escola cumpra o papel de garantir o sucesso da alfabetização são fatos inegáveis. No entanto, as informações sobre as habilidades necessárias para uma pessoa ser considerada alfabetizada ainda são imprecisas e carecem de esclarecimentos. Assim como o momento em que essa alfabetização deva completar-se: 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, temos para todos os gostos.

O Decreto-lei n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, no Art. 5º, apresenta como primeira diretriz para a implementação da Política Nacional de Alfabetização a "priorização da alfabetização **no primeiro ano** do ensino fundamental" (Brasil, 2019, grifo meu). A Base Nacional Comum Curricular propõe que a alfabetização seja o foco da ação pedagógica nos Anos Iniciais, sendo sistematizada **até o 2º ano** do Ensino Fundamental no eixo Análise Linguística/Semiótica, e que, nos três próximos anos, desenvolva-se a ortografização. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, por meio da Lei n.º 13.005, apresenta como Meta 5: "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, **até o final do 3º (terceiro) ano** do Ensino Fundamental" (Brasil, 2014, grifo meu).

Que tal isso? Três documentos orientadores e, principalmente, normativos não conseguem chegar a um consenso sobre o tempo e chegam até a sugerir que a alfabetização deve se desenvolver durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, até o 5º ano. Essa imprecisão reflete uma falta de compreensão do que de fato seja uma aprendizagem adequada (Demo, 2018) em alfabetização.

A Política Nacional de Alfabetização (Decreto n.º 9.765, de 2019) apresenta uma breve definição do que venha a ser alfabetização em seu Art. 2º, parágrafo I: "alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão". Escrever textos com autonomia é fundamental no contexto desta pesquisa, mas ainda não se refere a uma escrita na perspectiva autoral aqui defendida, porque está mais relacionado a escrever sem a ajuda ou interferência do outro do que escrever texto próprio, elaborado a partir de estudos e leituras.

Entre os princípios da Política Nacional de Alfabetização, elenca-se no Art. 3º, inciso IV, do referido Decreto seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita. É possível observar que, dos seis elementos essenciais para domínio do aluno alfabetizado, apenas o último está ligado à produção escrita e não se refere especificamente sobre autoria ou à produção textual, mas apenas à produção escrita que pode estar centrada na produção escrita das palavras ou frases.

A Base Nacional Comum Curricular define as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, que se traduzem em elementos que devem fazer parte da construção da língua escrita no processo de alfabetização. São eles:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2007, p. 93).

Observe que, nos documentos citados acima, a participação passiva no processo de alfabetização é sempre mais pontuada em relação à produção ativa. No final do ano de 2021, como parte da política de avaliação do Governo Federal, o Ministério da Educação orientou a aplicação de avaliações de fluência leitora nas escolas brasileiras. O caderno do aplicador, intitulado "1º Avaliação Formativa MEC", no caso aqui analisado, é o caderno D0401 e apresenta três partes para orientar a avaliação de leitura do aluno: palavras, pseudopalavras e texto.

A leitura das palavras acima é um compilado de som desprovido de qualquer sentido. Provavelmente o objetivo do avaliador, ao selecionar pseudopalavras para verificar a fluência da leitura das crianças, seja avaliar a capacidade de identificação e reprodução dos sons das letras, formando famílias silábicas. Essas pseudopalavras não têm sentido e não podem contribuir para uma produção textual. O enfoque dessa avaliação está restrito apenas a uma preocupação com a decodificação das sílabas. Nem a palavra é levada em consideração. Na escola, as crianças se referem a elas como “palavras de mentirinha”.

Os testes avaliam o que os alunos sabem sobre grafar letras, escrever palavras e frases e entender um texto, mas não avaliam autoria que, segundo Demo (2018), é fundamental no processo de produção autoral. As avaliações externas direcionam as práticas pedagógicas na escola, orientam o currículo e as ações dos professores. Se a avaliação de verificação da alfabetização se centra em um conteúdo e em um modo de aprendizagem específico, as práticas pedagógicas serão organizadas dessa forma. Essa é uma postura perigosa na escola, mas real. De modo que, se as avaliações externas não avaliam a autoria, a escola também não é estimulada a trabalhar didaticamente a autoria dos estudantes.

Ler “BABÁ”, escrever “IVO VÊ A UVA”, escrever frases elementares em um bilhete na sala de aula, decodificar as mensagens de um texto em uma avaliação externa ou ler pseudopalavras é insuficiente para considerar um indivíduo alfabetizado, tendo em vista a “superação das vulnerabilidades sociais” e “o exercício pleno da cidadania” como almeja a Política Nacional de Alfabetização.

O inciso XI do Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9394/96, nos direciona de um entendimento do que venha a ser considerado como aprendizagem adequada no processo de alfabetização ao disciplinar que o Estado deve garantir a educação escolar tendo em vista a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. É importante problematizar as condições de um indivíduo que alcançou a alfabetização plena, mas ainda precisa desenvolver a capacidade de leitura, sem mencionar a produção escrita.

Para além dos entraves dos textos legislativos, tais documentos, que orientam as políticas públicas, disciplinam os currículos e normatizam a educação brasileira, precisam estabelecer critérios claros que estejam bem definidos entre os alfabetizadores, sistemas de ensino e as escolas. Marsiglia (2011) contribui para o entendimento do processo de aquisição da leitura e da escrita, não apenas como a decodificação alfabética, mas como uma relação entre a leitura, a escrita e a totalidade do indivíduo.

Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos. (...) ao iniciar

seu processo de alfabetização é preciso promover situações de aplicação, reflexão, elaboração e revisão de textos que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve contato, mas se fazem parte da cultura humana a ser apropriada (Marsiglia, 2011, p. 113).

A produção textual, criativa ou não, autoral ou não, antecede a leitura e a escrita na concepção de domínio dos instrumentos básicos para compreender e produzir escrita na sociedade letrada na qual estamos inseridos. A leitura e a escrita pressupõem um conhecimento de letras e palavras que vão fazendo sentido na vida do indivíduo. Elaborar um texto pressupõe uma organização e um planejamento que o processo de aprendizagem, no contexto da alfabetização, precisa considerar desde o início. A criança que se desenvolve com condição de revisar texto passou por um processo de alfabetização para além do domínio das convenções alfabéticas.

As pesquisadoras Meire Cristina Dangió e Ligia Márcia Martins apresentam proposições necessárias para pensar e problematizar a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental, pois inferem que “a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e de disseminação de ideias e pensamentos, registrando um acervo incalculável de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a que todos têm direito” (Dangió; Martins, 2018, p. 31). Elas apontam a língua escrita como meio de acesso à herança simbólica acumulada.

Primeiramente, o direito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é acessado pelos indivíduos à medida que são capazes de se comunicarem. A leitura da escrita é o principal meio desse acesso acontecer. Para produzirmos essa humanidade, precisamos também registrá-la, para que ela não se perca no tempo. Nessa concepção, a sociedade fica dividida entre sujeitos que fazem, escrevem e produzem história e aqueles que apenas produzem história, mas não a registram, nem história, nem conhecimento, e não acessam aos conhecimentos escritos e acumulados pela humanidade. Essas são condições que produzem indivíduos com direitos negados.

## **O CONTROLE DOS CORPOS QUE CONTROLAM AS MENTES**

Durante o desenvolvimento desta pesquisa em sala de aula com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, uma situação ocorrida ilustra a domesticação que ocorre na escola em práticas que parecem mais treinar as crianças que despertar nelas a capacidade de criar. Em uma atividade no livro de Língua Portuguesa, as crianças, depois de ler um texto com a letra da cantiga “O que é O que é?”, do projeto Palavra Cantada, dos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit, foram orientadas a responder questões de interpretação sobre o texto. Uma aluna que lê e escreve bem, ao responder à primeira questão da atividade, que indagava sobre

o número de versos da cantiga, automaticamente registrou o nome dos autores do texto.

Mesmo sendo alfabetizada, a aluna está condicionada a responder sempre as mesmas perguntas comuns nas práticas alfabetizadoras: Qual é o título do texto?, Qual o nome do autor?, Quem fez isso?, Quem fez aquilo?, entre outras. Nessas condições, não são estimuladas a formular respostas mais elaboradas, e sim encontrar respostas demarcadamente endereçadas nos textos. Assim, mesmo quando criam, seguem certa padronização de fórmulas em uma liberdade controlada. “A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (Freire, 1996, p. 58).

Foi possível observar durante a pesquisa que os alunos, na busca das respostas corretas, não querem considerar as próprias respostas e, se estas não estiverem iguais às respostas da professora ou exatamente como está no texto, não se sentem confortáveis e as reescrevem. Nos Anos Iniciais, é comum os alunos, em atividades de leitura e interpretação, procurarem a resposta no texto perguntando ao professor onde começa e termina a questão no corpo textual, reescrevendo cada vírgula para a resposta que deveria ser autoral.

Práticas orquestradas na resolução das atividades alfabetizadoras são comuns e resultantes de práticas curriculares que mais limitam a criatividade e condicionam os alunos a procurarem respostas transcritas literalmente no texto do que criar respostas, formular frases, recriar textos, ousar, inovar. Nessa concepção, Freire alerta que “com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2011, p. 44). A escola se organiza com um controle de corpos, que se estende para um controle de mentes.

Ao fazer uma análise crítica do processo histórico que envolve a docilização dos corpos, Foucault (1999) chama a atenção para o controle nos processos disciplinares e elenca algumas instituições que atuam na docilização desses corpos, citando a escola como ambiente onde “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos” (Foucault, 1999, p. 195). As punições, que parecem soar como ações direcionadas a criminosos, são comuns na escola. Como salienta Foucault, a punição é realizada por meio de uma série de processos sutis “que vão do castigo físico leve à privações ligeiras e pequenas humilhações” (Foucault, 1999, p. 203).

A disciplina é uma forma reduzida de punição de modo que “o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios”. Os alunos são levados a obedecer a uma forma de falar, de fazer, de ser e de estar na escola. Nesses processos destacam-se as “recompensas mais frequentes que as penas”. A recompensa como parte de um sistema de controle de corpos é uma prática comum na escola.

(...) filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de ida-de umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (Foucault, 1999, p. 173).

Uma professora diariamente na sala de aula vai concordar que é necessária certa dose de disciplina na escola, pois trinta pequenos corpos desordenados tornam o ambiente hostil e insalubre para o desenvolvimento do trabalho de educar e aprender. Mas parte dessa necessidade justifica-se porque não conhecemos outra escola que não seja essa disciplinadora e não sabemos organizar sem o controle dos corpos.

Um elemento importante da disciplina é a relação entre obediência e utilidade, em que os corpos ficam mais dóceis e, assim, mais úteis; e quanto mais úteis, mais dóceis. A escola, assim como outras instituições disciplinares, está organizada com “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ (Foucault, 1999, p. 164). Nesse processo de dominação dos corpos, a escola domina as mentes que, pelas amarras dos corpos, são inibidas em suas criatividades. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 1999, p. 190). Não podemos conceber uma escola que ensine e aprenda de forma automática. Não se trata de desenvolver ensino e aprendizagem de forma desordenada, não intencional. É importante considerar um processo disciplinar que não amarre as mentes, mas que incentive o pensar.

## **A ALFABETIZAÇÃO QUE NÃO CRIA, SÓ COPIA**

Em uma atividade de artes na sala de aula, as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental foram orientadas a criar um desenho de uma árvore, construindo o tronco usando a própria mão como molde e elaborando a copa com papéis picados de cores variadas. As crianças, depois de traçarem o tronco da árvore, perguntaram sobre a cor de um tronco e qual cor de lápis poderia ser usada. A professora-pesquisadora enfatizou que era comum as árvores terem os troncos marrons, que, na natureza, já havia muitas árvores de troncos marrons, mas que, naquele espaço da sala de aula, do caderno de desenho e das artes, elas poderiam colorir com a cor que quisessem. Então, quiseram confirmar se poderiam pintar da cor que queriam. A professora insistiu que podiam colorir da cor e como quisessem. Assim, com o aval da professora, as crianças coloriram de formas e cores diferentes.

A situação relatada parece corriqueira no cotidiano da sala de aula, mas mostra como os alunos na escola estão condicionados à vontade da professora, ao que pode e o que não pode, à resposta certa ou errada. As crianças não conseguem ter a liberdade mínima para criar, para serem autores dos seus próprios desenhos, ousar no uso das cores e das formas que querem. Tudo o que importa é o que a professora diz que pode e que não pode na hora de fazer a atividade. Uma liberdade controlada.

Nesse processo em que a professora está no controle, os alunos têm dificuldades de criar, de serem autores, e a organização escolar e as práticas curriculares precisam ser recriadas para que, desde os primeiros anos escolares, as crianças, ainda no processo de alfabetização, desenvolvam a capacidade de criar, de ter texto próprio.

Soares (2010) desenvolveu uma pesquisa sobre o termo “letramento”, que está relacionado a um processo de alfabetização centrado nas práticas sociais de leitura e de escrita, centrada em textos que circulam na sociedade e que fazem parte dos usos sociais na leitura e na escrita. A importante pesquisadora discute a importância de alfabetizar ao mesmo tempo em que se letra, devido à distância entre essas duas práticas, que deveriam ser indissociáveis (Soares, 2010).

Na perspectiva da pesquisa desenvolvida neste trabalho, o termo “letrar” foi inventado motivado pela falta de uma alfabetização autoral, numa situação de alfabetização centrada no simples grafar palavras, sem a ação criativa do indivíduo. Demo (2015) avança nessa perspectiva, porque ele não está apenas preocupado com o uso da leitura da escrita, mas defende veementemente a produção de uma escrita autoral. Não é uma simples utilização, mas uma produção autoral que tem a escrita como materialização dessa experiência.

Demo (2011, p. 72) defende que o fundamento da autoria é a elaboração própria. Ainda segundo esse professor pesquisador, a autoria pode ser exercitada, e a leitura crítica, o estudo e a pesquisa são atividades que se configuram como sendo ação de leitura de autores para se tornarem autores. Para Demo (2011, p. 72), a leitura submissa e disciplinar impede o desenvolvimento da autoria. A postura adotada pelo aluno diante do texto é importante para possibilitar que o estudante chegue à autoria. A leitura tão reverenciada na escola é fundamental entre as habilidades de um indivíduo alfabetizado. No entanto, por si só não leva à autoria e nem é suficiente para garantir a alfabetização. Não é apenas ler, mas escrever elaborando textos próprios.

Segundo Demo (2015) aprender como autor pode e deve ser praticado desde os primeiros anos da educação na infância. Além disso, a aprendizagem deve ser desenvolvida como exercício de autoria. No entanto, na escola, durante o processo de alfabetização, é comum que surjam crianças que não sabem ler, mas desenhavam letras no caderno. Como não estão alfabetizadas, não produzem texto, não escrevem palavras que representem suas ideias, apenas desenhavam as letras como aprendem a copiar um desenho.

A necessidade de compreender o movimento das letras e grafá-las é fundamental, mas não é suficiente, pois, se assim o fosse, não existiriam ‘as crianças copistas’, que desenhavam letras, mas não sabem o que grafaram, em outras palavras, se tomarmos apenas elementos isolados, estaremos fragmentando o ensino da escrita, limitando-o ao domínio de letras (Franco; Martins, 2021, p. 155).

Na realidade o aluno copista, não escreve, desenha as letras, porque “escrever é grafar ideias e, para tanto, será necessário que a criança seja capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, e sim sua representação” (Franco; Martins, 2021, p. 111). Precisamos nos preocupar com uma cultura pedagógica, no contexto da alfabetização, que produz alunos copistas. Alunos copistas são aqueles que escrevem, mas não leem; que desenhavam letras como desenhavam casas e flores, são crianças que estão no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que apenas desenhavam o próprio nome, que não registram percepções, pensamentos ou situações. A condição de copista se contrapõe à situação de grafar ideias.

Segundo Luria (1981) o processo de aprendizagem pelo indivíduo é ativo e criativo.

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria *intenções*, forma *planos* e *programas* para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem *verifica* a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido (Luria, 1981, p. 60).

A capacidade de criação própria é tão limitada na escola que segue da Educação Básica para o Ensino Superior no qual é comum que os alunos tenham dificuldades de produção de textos próprios e desenvolvimento de pesquisa. Percebe-se a dificuldade que um aluno, no processo de elaboração de um trabalho de conclusão de curso na universidade, tem de entender, comentar e criar a partir de uma citação. Quantas milhares de palavras poderiam ser pensadas a partir de um curto trecho! Contudo, a falta de autoria no desenvolvimento das aprendizagens acumula inúmeros desafios.

Elaborar – indica o objetivo de produção própria crescentemente autoral, evitando produções para inglês ver, como resenhas, resumos, reproduções ou cópias/plágios. Elaborar implica escrever, mas vai muito além: busca a escrita com começo, meio e fim, com enredo, com fundamento, com argumento – é ingrediente substancial do “entender” (Demo, 2018, p. 89).

Elaborar um texto não é codificar ou decifrar palavras. A produção própria requer um planejamento sistemático e intencional. A alfabetização não é apenas ler ou escrever palavras. Nessa perspectiva, considera-se uma visão ampla sobre alfabetização em que o aluno vai caminhando diariamente rumo a um processo autoral ativo que implica construir e desconstruir conhecimentos e não está centrada na cópia, no plágio ou na reprodução de uma escrita.

Franco e Martins (2021) nos chamam atenção para a motivação do aluno para a escrita. Motivação essa que, segundo Leontiev (2004, p. 104), está relacionada à necessidade que orienta fazer algo, isto é, um motivo para realizar determinada atividade. Nessas condições, vale questionar sobre quais são as motivações que, dentro do contexto escolar, leva o aluno à escrita autoral. “(...) a escrita demanda voluntariedade, não se apartando da esfera dos motivos. Compreender os motivos que levam a criança à ação de representar suas ideias graficamente é central para o início do processo de alfabetização (Franco; Martins, 2021, p. 152)”. A escola deve criar situações em que a criança possa desenvolver a necessidade e o entendimento de escrever; contudo, os textos escolares, em muitas situações, não contribuem por não fazer parte da realidade do aluno e nem ter um objetivo real para escrita.

Copiar do colega, copiar da internet, copiar da professora. A cultura da cópia, a mania de fazer tudo igual sem questionar a resposta, faz parte do comportamento do aluno no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Tais práticas não contribuem para desenvolver autoria, e os alunos passam a desacreditar na própria capacidade de criar. A capacidade de ser autor vai, aos poucos, sendo impossibilitada. Desenvolvem-se, então, sem vontade própria em um sistema de “copia e cola” e criar fica a cada dia mais impraticável. Eles seguem assim por toda Educação Básica até chegarem ao Ensino Superior, com várias dificuldades de escrita autoral.

As práticas educacionais, o currículo e o sistema de aprendizagem na escola não podem ser baseados no “Ctrl+C e Ctrl+V”. O aluno tem dificuldade de referenciar o que escreveu porque não concebe que é possível criar a partir do que um autor escreveu e entende ser mais fácil se apropriar das ideias do outro no “copia e cola” de conceitos que nada têm a ver com a autoria. Fazer uma paráfrase ou trocar na frase o sujeito para o lugar do predicado ou passar da voz passiva para ativa não é autoria.

## **A RECRIAÇÃO DA ESCOLA: POR UMA ESCOLA QUE ALFABETIZE DE FORMA AUTORAL**

A escola é onde o ensino acontece, a aula se desenvolve e a aprendizagem deveria consolidar-se. É na instituição escolar que se tem um currículo, uma organização para que o conhecimento acumulado pela humanidade seja acessado pelos alunos. É fun-

ção da escola cuidar da aprendizagem das crianças, promover o desenvolvimento dos jovens. A escola tem um papel social, e a educação é um direito de toda criança.

A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avance a partir do que já foi um construído historicamente (Marsiglia, 2011b, p. 10).

No entanto, precisamos questionar sobre que escola estamos oferecendo às nossas crianças, que educação se desenvolve na sala de aula, como as práticas educacionais estão sendo desenvolvidas e como se organiza todo esse processo. A escola tem uma preocupação com a disciplina e com a organização dos corpos no espaço escolar que se sobrepõem às formas de aprendizagem.

Quando mergulhamos nos meios disciplinares apontados por Foucault (1999), é fácil constatar que os modos disciplinares por ele apresentados tanto se aplicam a uma escola tradicional quanto a uma escola contemporânea. É evidente que a escola do século passado tinha normas disciplinares que mais pareciam com um sistema punitivo prisional do que se parecer com um ambiente de construção do conhecimento. A presença da palmatória, dos castigos e das humilhações não é mais permitida, mas atualmente temos novas formas de controle, entre elas, podemos citar as recompensas e as negociações acordadas dia a dia na escola.

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (Nóvoa, 2022, p. 15).

Recrutar a escola é uma defesa do professor Pedro Demo (2018), que enfatiza a necessidade da reconstrução e não apenas uma reforma dessa escola. A destruição para o surgimento de uma nova escola é necessária tendo em vista um sistema educacional em que o aprendizado adequado não é alcançado.

A escola só vale a pena se o estudante comprovadamente aprender adequadamente. Aprender adequadamente não é memorizar, decorar, para regurgitar na prova. É desenvolver a capacidade de protagonizar sua aprendizagem, abrindo todas as chances possíveis de emancipação individual e social (Demo, 2018, p. 142).

A Base Nacional Comum Curricular se remete ao desejo de recriar a escola, o que demonstra uma insatisfação com o atual modelo das instituições escolares e um desejo de mudança. Mas como mudar? Seguir para onde? Nóvoa (2022) apresenta uma discussão em torno dos verbos *transformar* e *metamorfosar*, que nos leva a pensar a natureza da mudança que a escola precisa. Em um primeiro momento, transformar seria melhor que metamorfosar, porque a transformação parte da mudança no formato a partir da essência, da natureza do transformado. Por sua vez, a metamorfose é uma mudança mais radical, pois remete a uma mudança para além da aparência e da forma, implicando uma mudança total da essência até a aparência.

A palavra *metamorfose* lembra o processo biológico sofrido pela lagarta em seu desenvolvimento ao evoluir para uma borboleta. Aos olhos humanos, essa transformação é a diferença entre dois estágios do desenvolvimento de uma mesma espécie, em um processo de mudança tão radical que, ao ver-se a borboleta voando e toda colorida, nada se parece com a lagarta cinzenta que se arrasta pelo chão, da qual se originou.

A borboleta em relação à lagarta sofreu um processo de mudança, de melhora, que não vemos na personagem Gregor Samsa na novela *A Metamorfose* de Franz Kafka. O homem se transforma em um inseto com carcaça dura e desengonçada. Ele tem a forma radicalmente modificada e depois essa mudança externa vai se tornando interna. Sua essência vai ganhando a forma da sua aparência asquerosa e animalesca. A sua humanidade vai sucumbindo à monstruosidade.

Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregório Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto. Estava deitado sobre o dorso, tão duro que parecia revestido de metal, e, ao levantar um pouco a cabeça, divisou o arredondado ventre castanho dividido em duros segmentos arqueados, sobre o qual a colcha dificilmente mantinha a posição e estava a ponto de escorregar. Comparadas com o resto do corpo, as inúmeras pernas, que eram miseravelmente finas, agitavam-se desesperadamente diante de seus olhos (Kafka, 1997, p. 01).

Tanto no episódio biológico da borboleta quanto no episódio literário do inseto, a metamorfose aconteceu a partir de uma mudança completa na forma e na essência do ser. A natureza dessas transformações sofreu melhora e piora e nos faz pensar no projeto de mudança ou recriação que queremos para a escola que precisamos. Além de temperar este texto acadêmico com um pouco da arte literária, o episódio vivenciado por Gregório Samsa, aqui mencionado, tem o objetivo de ilustrar mudanças que ocorrem na escola e que mais trazem problemas do que soluções.

A escola, no seu percurso histórico rumo à melhoria das suas práticas educacionais, já sofreu mudanças para melhor,

mas também para pior. Podemos citar, no âmbito das posturas didáticas alfabetizadoras, o obscurecimento da alfabetização pelo letramento, que fez Magda Soares (2003) apontar um fenômeno que surge a partir da década de 80 no Brasil, resultado de transformações na escola: a *desinvenção* da alfabetização.

Pensemos em uma cerâmica linda ou um porcelanato em um banheiro com base de areia e paredes de adobe. Não se sustenta. Letramento sem alfabetização não se sustenta. É necessário enfatizar algo que parece óbvio, mas que não é: alfabetização adequada de qualidade para todas as crianças é um direito que deve ser garantido. Deve ser o foco da escola e das ações pedagógicas no início do Ensino Fundamental, sem demora.

No caminho para a metamorfose da escola, podemos melhorar ou piorar, dependendo do quanto conscientes e organizados conseguimos ser e atuar. Devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo, assim, um processo de metamorfose (Nóvoa, 2022, p. 15).

É necessária uma mudança radical na essência e na forma da escola. Não podemos nos conformar com a escola que não concede condições de seus alunos alcançarem uma aprendizagem adequada em um processo de desigualdade extrema em que uns aprendem um pouco mais e outros aprendem menos ainda, mas ninguém aprende o que deve aprender. A metamorfose da escola é necessária, porque as transformações ocorridas são insuficientes e não têm gerado mudanças e melhorias significativas e satisfatórias. Demo (2021, p. 03) sustenta que “a escola não sabe alfabetizar, porque a universidade não sabe. Mantém-se uma ritualística caduca e instrucionista, própria dos cursos de pedagogia, que não conseguem por de pé um alfabetizador de mão cheia”.

Os alunos vivem um processo de adestramento na escola tão forte que são treinados, de forma quase imperceptível, a completar a frase do professor em uma sincronia tão perfeita que lembra uma orquestra. A resposta pessoal nunca é pessoal, e a resposta certa sempre é a do professor. É aquela que o mestre dita palavra por palavra. A defesa da escola pública é necessária e urgente, mas não dessa escola que não ensina e não aprende. Precisamos de uma nova escola organizada em tempos e espaços distintos.

Recriar a escola de modo que ela se transforme em uma instituição que alfabetiza de forma autoral passa pela ação necessária de repensar o tempo e o espaço. Para Demo (2018, p. 102), é necessário superar a organização fragmentada do tempo, porque “Em 50 minutos não se faz nenhuma autoria relevante”. É imprescindível que se priorize práticas de aprendizagem ao invés de práticas de ensino e treinamento.

Todo o currículo, assim como a organização desde a gestão e as ações pedagógicas docentes, deve ser repensado para que a escola seja recriada. Nesse sentido, não se trata apenas de mudar

as coisas de lugar, tirar daqui e pôr ali, mas a partir de um projeto consciente que visa uma mudança radical, uma resignificação dos processos educacionais. Estimular a produção estudantil requer planejamento e não se faz apenas por meio do discurso. São necessárias ações direcionadas a esse fim.

Os professores estão dentro de um sistema de controle em que também não conseguem perceber como são controlados e como são controladores. O livro didático e algumas atividades que o professor tem o hábito de copiar, ao invés de criar, mostram o quanto os professores também perdem diariamente a capacidade de criar. De modo que é difícil desenvolver um processo de alfabetização baseado na autoria, sendo que, na sua própria atividade educativa, não são autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa feita aqui não visa acabar com a disciplina e a organização no espaço escolar. A questão problematizada é a necessidade de pensar novas formas de organizar a escola, de modo que o controle dos corpos não se estenda para o controle das mentes e que, ao invés de formar na perspectiva autoral, sigamos desenvolvendo práticas inadequadas que limitam os alunos em busca de uma produção própria.

A realidade em que o contexto da escola exige obediência e repetição não dialoga com um contexto que se desenvolve a criação e a produção autoral. Um processo educacional em que, em nome da ordem e da organização, disciplinam excessivamente os alunos até que seus corpos estejam dominados, e, de forma quase que imperceptível, domesticam suas mentes.

Aprendizagem adequada para alfabetização não deve ser centrada em atividades de repetição, em que os alunos são, desde crianças bem pequenas, incentivados a treinar sílabas e palavras em um processo centrado no consumo e não na produção de conhecimento. É imprescindível que se questione as práticas pedagógicas que disciplinam os alunos de tal maneira que estes são impedidos de pensar, de agir, de criar e de inovar. Alfabetização que não considera autoria do aluno é inadequada e contribui para que a vida acadêmica inteira do aluno seja desmotivada para a produção própria.

A escola, na forma como está organizada, não cumpre a sua função social, não assegura plenamente o direito à aprendizagem das crianças, e, por isso, precisa passar por uma metamorfose, de modo que consiga cumprir o seu papel de alfabetizar de forma autoral, e não apenas criar reprodutores de conhecimento e consumidores de conteúdo. O papel do professor no processo de alfabetização precisa ser problematizado, de modo que a formação desse profissional seja revista, tendo em vista que, desde a sua formação inicial até a sua ação didática na escola com vista a alfabetizar, as práticas pedagógicas estão centradas em um fazer pedagógico que não é nada autoral.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9394 de 12 de dezembro de 1996. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.765, de 11 de abril de 2019. *Institui a Política Nacional de Alfabetização*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 17 de Fevereiro de 2021.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Ligia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico*: Contribuições didáticas. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2018.

DEMO. *Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico*. São Paulo Saraiva, 2011.

\_\_\_\_\_. *Aprender como Autor*. São Paulo: Gen, 2015.

\_\_\_\_\_. *Atividades de aprendizagem - Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes*. SED/Gov. MS, Campo Grande, 2018. *ebook - acesso livre* - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4c-jsb77-/view>.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização até 8 anos*. Blog: Ensaio 606, 2021. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/06/ensaio-606-alfabetizacao-ate-aos-8-anos.html?showComment=1645146680955>. Acesso em: 24 de Março de 2022.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico*. São Paulo Saraiva, 2011.

\_\_\_\_\_. *Aprender como Autor*. São Paulo: Gen, 2015.

\_\_\_\_\_. *Atividades de aprendizagem* - Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes. SED/Gov. MS, Campo Grande, 2018. (ebook - acesso livre) - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhr-jrDjD48S4cjsb77-/view>.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização até aos 8 anos*. Blog: Ensaio 606. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/06/ensaio-606-alfabetizacao-ate-aos-8-anos.html?showComment=1645146680955>. Acesso em: 24 de Março de 2022.

FRANCO, Adriana de Fátima, MARTINS, Lígia Márcia. *Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. [recurso digital]. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose* (1915). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Aleksander Romanovich. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro; Livros Técnicos e Científicos: São Paulo, 1981.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica na Perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17 ed. Rio de Janeiro, Record, 1981.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED - GT Alfabetização. Revista Brasileira de Educação, Poços de Caldas - MG, 2003.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.